

DESARROLLO COMUNITARIO Y DESARROLLO HUMANO: APORTES DE UNA SINERGIA ONG-UNIVERSIDAD

Eduardo Almeida* y María Eugenia Sánchez**

***Currículo:** doctor en Psicología Social por la Universidad de Cornell, Ithaca, Nueva York. Trabaja como investigador de psicología social comunitaria en el Departamento de Ciencias para el Desarrollo Humano de la Universidad Iberoamericana de Puebla.

****Currículo:** doctora en Sociología por l'École des Hautes Études en Sciences Sociales de París. Trabaja como investigadora en el Departamento de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Iberoamericana de Puebla. Colabora en la Cátedra Alain Touraine, que ella fundó, y coordina la investigación "Jóvenes, identidades y flujos en un circuito migratorio poblano".

Resumen

Este artículo trata de los efectos de la interacción dialogal y sinérgica entre una organización no gubernamental (ONG) y una institución de educación superior del estado de Puebla, en relación con el desarrollo comunitario y humano. Se ofrece una síntesis de las relaciones sociales entre esta ONG y una comunidad indígena durante veintisiete años, los aportes recíprocos a las vidas personales y comunitarias de los involucrados en el proceso, y la manera de construir conocimientos en ese intento de hacer realidad una relación humana simétrica.

La vinculación creada entre esa experiencia y la evolución de la Universidad Iberoamericana de Puebla, de 1994 a 2000, se dio a partir del enfoque epistemológico del Sistema Universitario Jesuita. El intercambio y las convergencias de esas dos maneras de abordar la realidad y el conocimiento aportaron al desarrollo de desafíos sociales como enfoque problematizador y orientador para la Universidad y a la propuesta de un marco sociohistórico para hacer relevante la tarea universitaria. La sinergia llevó a vislumbrar alternativas para una mejor inserción de la Universidad en su espacio social y propiciar lucidez acerca de su impacto real en el desarrollo comunitario y humano de la región.

Abstract

This article describes the communal and human development of a non-government organization (NGO) and the Universidad Iberoamericana in the state of Puebla, in particular the effects of the dialogue and synergy interactions between them. Discussed is a summary of twenty seven years of social relationship between the NGO and an indigenous community. Their reciprocal contribution concerning their personal and community lives and the people involved in the process, and how they built knowledge to boast a symmetrical relation.

The bonds of this experience from 1994 to 2000 and the evolution of the Universidad Iberoamericana with its epistemological approach as a Jesuit University helped develop social challenges as guidance, and focus on the exchange and convergences and on the proposal of a social historical framework to foster a significant work for the University. The synergy achieved provided options to improve the University's social impact in the region's community development.

El propósito de este artículo es presentar algunos efectos de la interacción académica realizada entre algunos miembros de la ONG denominada Proyecto de Animación y Desarrollo, AC (Prade) y algunos académicos de la Universidad Iberoamericana (UIA) de Puebla entre 1994 y 2000. El tema general de fondo es la posibilidad y la preeminencia de las relaciones interculturales entre instancias asimétricas, en una realidad tan multicultural como la mexicana, que favorezcan el desarrollo comunitario y el humano.

Para tratar este asunto se ofrece en la primera sección de este trabajo los esfuerzos desarrollados por el Prade, integrado inicialmente por profesionales urbanos que intentaron crear vínculos horizontales con pobladores de una región indígena, conscientes de las inevitables asimetrías entre profesionales formados en una cultura digamos "occidental" y campesinos indígenas inmersos en una cultura indocolonial.

En una segunda sección se abordan los vínculos concretos entre una institución del Sistema Universitario Jesuita (SUJ), la UIA-Puebla y la región indígena mencionada. Se hace referencia a la epistemología del SUJ, a su orientación al desarrollo humano y comunitario, conscientes de las dificultades que implica lograr que la filosofía educativa propuesta llegue a los docentes (Gómez López, 2005) y se produzca la concreción de las intencionalidades del paradigma pedagógico ignaciano (1993), entre las que ocupa un lugar primordial la promoción de la justicia social. Se describe también brevemente la epistemología generada en el proceso de interacción entre el Prade y la región indígena.

En la tercera sección se presentan dos productos de la relativa interculturalidad lograda por la experiencia de la relación ONG-población indígena, propuesta por la filosofía educativa del SUJ en su inquietud por acercarse a las poblaciones más vulnerables y formar agentes de transformación social, y buscada en la articulación de los aprendizajes de algunos miembros de la ONG y académicos de la UIA-Puebla. Los referidos dos productos son la elaboración de los desafíos sociales y el esfuerzo incipiente de crear un marco sociohistórico para esos desafíos y, por lo mismo, para la Universidad.

DESARROLLO COMUNITARIO Y DESARROLLO HUMANO: LA INTERACCIÓN ENTRE UNA ONG Y UNA COMUNIDAD INDÍGENA

En la jurisdicción de San Miguel Tzinacapan, una de las ocho juntas auxiliares del municipio de Cuetzalan, se inició en 1973 un proceso de interacción cotidiana y trabajo conjunto entre miembros de dicha comunidad y un grupo de mestizos urbanos que optaron por establecerse en esa localidad. La intencionalidad se centraba en buscar juntos nuevos estilos de vida que permitieran crear una relación horizontal entre campesinos indígenas y profesionales urbanos, para contradecir las relaciones asimétricas vigentes; elaborar formas creativas de bienestar sencillo para todos, a contracorriente del binomio abundancia-miseria que denigra a nuestro país; establecer un diálogo intercultural que favoreciera la dinamización de la cultura india y una coalición de culturas que contrarrestara el racismo y la discriminación ancestral; y buscar maneras de enfrentar el deterioro ambiental.

En el proceso se han vivido etapas de diferente intensidad y proyección al interior de la comunidad, de la comunidad hacia la región, al interior del equipo de profesionales, y desde éste hacia ámbitos muy variados (Sánchez y Almeida, 2005).

De 1973 a 1976, un grupo de mujeres profesionales y uno de indígenas sentaron las bases del proceso. Tuvieron lugar sesiones de reflexión y análisis de la realidad,

proyecto de hortalizas, cría de conejos, un taller de telares para elaborar rebosos y manteles, un dispensario, y un programa de educación abierta. La convivencia y el trabajo cotidiano, las amistades y los compadrazgos fueron tejiendo una búsqueda común, con las tensiones inevitables con las estructuras establecidas, la complejidad propia de las relaciones humanas y los tropiezos de un idealismo exagerado. “Las muchachas”, como les decía la gente a las profesionales urbanas, fueron tomando conciencia de que un abismo de siglos no podía cerrarse en unos años, y de que el proceso de ellas y el del pueblo se vinculaban, pero finalmente eran paralelos.

De 1976 a 1981, el equipo de profesionales creció al integrarse algunos hombres al equipo; esto favoreció, a partir de los elementos generados en la fase anterior, el despliegue de la acción con proyección regional. Mucha acción, mucho dinamismo y una importante dosis de paternalismo caracterizaron esta etapa. Se crearon varias organizaciones con interés en la producción: una granja ecológica, una carpintería y una cooperativa de consumo. Se iniciaron otras actividades educativas: una secundaria, un programa de educación preescolar *Inchankonemej*,¹ un programa de alfabetización en náhuat, entre otras. Sanmigueleños y miembros del equipo subían y bajaban a Puebla, a la ciudad de México y a otras comunidades de la zona.

Algunos miembros del equipo y varios sanmigueleños llevaron a cabo acciones estratégicas para la expansión de la cooperativa regional *Tosepan Titataniskej* —iniciada por el Colegio de Posgraduados de Chapingo—, como la formación de sus principales dirigentes y la obtención del programa Conasupo-Coplamar para el movimiento cooperativo.

Por otra parte, al interior del equipo se vivía constantemente la tensión entre querer vivir un proceso lento, desde la base, compartiendo la vida cotidiana de los hombres y mujeres nahuas, y la impaciencia por modificar la situación económica y política de la comunidad y la zona.

De 1981 a 1984, se consolidaron las organizaciones y parecía que se estaba yendo por el camino adecuado. Los pequeños avances en los ámbitos económico, cultural y organizativo habían desembocado en una red de cuatro organizaciones: la Sociedad de Producción Rural, formada por productores de café; la Sociedad de Solidaridad Social, de jóvenes campesinos sin tierra y que articulaba actividades productivas y educativas; la Cooperativa de Consumo, en cuyas asambleas se debatían asuntos relevantes del pueblo; y el equipo Prade, que intentaba colocarse cada vez más horizontalmente y que se hacía cargo de manera directa de programas de nutrición y salud y del Centro de Investigación. Parecía que se iba en el camino marcado por la utopía: el autodesarrollo, el etnodesarrollo y el ecodesarrollo.

El autodesarrollo, como poder colectivo y autonomía local, parecía irse visualizando en una red cooperativa, y en datos alentadores al comparar la situación económica y política de San Miguel entre 1973 y 1984.

El etnodesarrollo, como la revitalización y confrontación de las raíces, se expresaba en modificaciones culturales y psicosociales en Tzinacapan entre 1973 y 1984. La sinergia entre pueblo y equipo dinamizó las celebraciones; apoyó el desarrollo de la escritura náhuat y aumentó el estatuto de la lengua en la zona; permitió la recuperación de la memoria colectiva a través del Taller de Rescate de la Tradición Oral;² se impactaron las relaciones de género; se articularon las nuevas ac-

¹ *Inchankonemej* quiere decir en lengua náhuat ‘casa de los niños’.

² En un período de doce años, entre 1975 y 1987, se recogieron más de quinientos relatos, leyendas, historias, cuentos y poesías.

tividades educativas a la cultura; y se acrecentó la autoestima de los pobladores.

El ecodesarrollo —enmarcado en una idea “utópica” planteada desde el inicio: favorecer una regionalización concebida como la reorganización del espacio y del tiempo, que trajera altos niveles de autosuficiencia y diversidad en la producción— se hacía menos visible, porque a menudo se presentaba el conflicto entre el corto y el largo plazo. El propósito de diversificar la producción estuvo opacado por promover una cooperativa de productores de café y un beneficio para procesarlo, ya que era la fuente principal de ingresos para los indígenas. En ésta y otras actividades, como la captación de agua, la urgencia obstaculizaba la solución más amigable ambientalmente.

En esta etapa, diversos conflictos en la comunidad, algunos relacionados con el Comité del Agua Potable, desembocaron en una serie de asambleas, las cuales mostraron la vitalidad del pueblo y la capacidad de autogestionar sus problemas. La proyección regional del proceso de San Miguel se continuaba de diversas formas y en distintas entidades: organizativas, productivas y culturales.

Surgieron tensiones importantes al interior del equipo y algunas fracturas de difícil curación. El equipo estaba construyendo su identidad al tiempo que la comunidad india la reconfiguraba, no sólo por el proceso local, sino por procesos regionales que ocurrían de manera simultánea. Al final de esta etapa, el grupo se reestructuró y continuó su camino con un pueblo que se había fortalecido.

De 1985 a 2000 se dieron cambios importantes en el orden mundial y nacional. En los años anteriores, se había detonado un gran dinamismo en la región, además de la sinergia del Prade con Tzinacapan, múltiples programas se fueron estableciendo en la zona, como el Plan Zacapoaxtla, orientado a la creación de la cooperativa regional, y los programas del Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA). Se habían fortalecido, asimismo, los procesos organizativos, y se estaban optimizando las ventajas del buen precio del café en el mercado internacional y la política populista en el ámbito nacional.

Las heladas de 1989 y la ruptura del sistema de cuotas por parte de la Organización Mundial del Café afectaron la economía de la sierra durante varios años. La acelerada transnacionalización y multilocalización de la economía mundial, aunada al acatamiento irrestricto de las políticas de ajuste estructural propuestas o impuestas por los organismos financieros internacionales, empezaron a impactar con fuerza al país, a Puebla y a la región norte de esta entidad.

Algunas organizaciones se debilitaron, como la Sociedad de Producción Rural de productores de café; otras actividades se reconfiguraron, como el Taller de Tradición Oral; y otras desaparecieron, como la granja ecológica. Las actividades de salud y educación adquirieron mayor relevancia. La escuela primaria de Ayotzinapan, cerca de San Miguel, en la que uno de los miembros de la ONG trabaja como maestra, se fue convirtiendo en un modelo de educación intercultural que, desde la Subsecretaría de Educación Indígena de la SEP, se propuso como un camino a seguir. Se estableció y consolidó la Comisión Takachiualis para la Defensa de los Derechos Humanos, que impulsa en toda la región una cultura de derechos humanos. En algunos grupos aumentó el papel protagónico de las mujeres tanto en el ámbito local (en Tzinacapan se creó una cooperativa de mujeres) como en el regional, con la cooperativa *Masealsiuamej*.

El dinamismo de la comunidad entre 1973 y 2000 se fue vigorizando de manera evidente (Sánchez y Almeida, 2005). El núcleo duro de la cultura, ese sincretismo

dual, anclado tanto en creencias de origen prehispánico como católico-colonial y que admite afrontar diversas dimensiones de la existencia, se reforzó y permitió, paradójicamente, la inserción en él de nuevas identidades: de mujeres organizadas, líderes de organizaciones, maestros y migrantes. Así, en la fiesta del santo patrón es posible ver mujeres en las danzas (incluso en la Danza de los Voladores), maestros o migrantes, por citar un ejemplo. La capacidad de sobrevivir y celebrar ha ido adquiriendo nuevas potencialidades.

A escala regional, las organizaciones, como la cooperativa regional *Tosepan Titataniske* (Unidos Venceremos), o la cooperativa de mujeres *Maseualsiuamej* (Mujeres Indígenas), permitieron que gente de pueblos que rodean Cuetzalan se hayan apropiado de espacios en la cabecera municipal. Esto ha incrementado los niveles de autoestima y reconfigurado los imaginarios colectivos tanto de los indígenas como de los mestizos.

El establecimiento de la radio en Cuetzalan, por parte de la Comisión Nacional de Pueblos Indígenas, a la que se integraron varios miembros del Taller de Tradición Oral (uno de ellos es el actual director), ha permitido formas nuevas de comunicación colectiva que van reelaborando la identidad y favorecen la gestión de los conflictos y la articulación de nuevas identidades grupales.

Si ya desde el inicio del proceso, en 1973, el concepto de “desarrollo” se utilizaba con cautela, a partir de las nuevas realidades mundiales y locales se pone en tela de juicio. El equipo de profesionales y un grupo de indígenas empezaron a hablar ya no de autodesarrollo, sino de supervivencia digna; ya no de etnodesarrollo, sino de coalición de culturas; ya no de ecodesarrollo, sino de prevención de desastres.

Sin embargo, entre 1973 y 2000, en la región nororiental de la Sierra Norte de Puebla se desarrolló un interesante proceso de relaciones interculturales, un lúcido intento de revitalizar las raíces indígenas de la zona, aunado al esfuerzo por asumir las influencias culturales externas a través de una dialéctica de resistencia y apropiación.³

LA VINCULACIÓN DE LA UIA-PUEBLA CON LA SIERRA NORTE, DE 1994 A 2000

A partir de 1994, algunos miembros del Prade se incorporaron a laborar en la UIA por necesidades de supervivencia y por ser un espacio acorde con las inquietudes vividas en Tzinacapan. Varios vínculos y actividades permitieron ir estructurando una interacción entre ambas realidades, lo que potenció el proceso de la sierra y las aportaciones de campesinos-indígenas a la Universidad.

Se organizaron varios diplomados para indígenas, maestros y mujeres: de derechos humanos; para formación de mujeres líderes; sobre prevención de desastres y filosofía para niños. Estas actividades mostraron resultados benéficos en varios aspectos: incrementaron la cultura de los derechos humanos; despertaron la motivación de los maestros por seguirse preparando y por conocer mejor la evolución de los niños; las mujeres indígenas adquirieron nuevos elementos para continuar construyendo relaciones de género equitativas; y la información sobre prevención de desastres fue clave en la organización colectiva para enfrentar las lluvias de 1999 (Sánchez y Almeida, 2008).

Se apoyaron, desde la Universidad, actividades diversas: recolecta y entrega de víveres a las poblaciones del municipio de Cuetzalan durante el desastre causado por las lluvias de 1999; becas para seis indígenas de la comunidad de Tzinacapan;

³Terminamos el relato en 2000 porque hasta ese año llega la relación entre la Universidad y la comunidad.

con ellas se inició en la Universidad un programa de becas a indígenas que se denominó Becas Sierra. A partir de 2001, el programa cambió su nombre por Becas Pedro Arrupe y la Universidad las otorgó a indígenas de otras localidades del país.

Se estableció el Servicio Social Integral en la región, en el que han participado numerosos estudiantes en diversos ámbitos, como en los programas de nutrición, la Comisión de Derechos Humanos, la radio La Voz de la Sierra, el Hospital de Cuetzalan, las cooperativas *Maseualsiuamej* y *Tosepan Titataniskej*, etcétera. Esto generó formación y sensibilización de los estudiantes, servicio a las organizaciones, y una red de vínculos entre indígenas y estudiantes que en varios casos se ha mantenido.

La epistemología del SUJ y el desarrollo humano y comunitario

Existen varios documentos del SUJ (UIA, 2004a) acerca de su filosofía. Se considera un sistema universitario de inspiración cristiana. Aunque esta formulación tiene significados diferentes para los miembros de las universidades, el documento de "Filosofía educativa" (2004b) considera que el diálogo fe-cultura es un aspecto medular de su identidad institucional; se aspira a dar una formación integral a los alumnos, que abarque las diferentes dimensiones del ser humano y, sobre todo, que se fundamente éticamente. La cuestión social, en especial la preocupación por la justicia social, ha ocupado un lugar importante desde el inicio. El "Ideario" (UIA, 1998), promulgado en 1968, dice:

La Universidad quiere servir a México colaborando en la promoción de cambios de acuerdo con la justicia social. Por tanto tratará de infundir en todos sus miembros una conciencia viva y operante de los problemas sociales de México, y la consecuente responsabilidad de cooperar a resolverlos. Procurará también un contacto directo del estudiante con la realidad del país, y establecer como parte del currículum de estudios un servicio social auténtico en bien de la comunidad.

Esa preocupación social ha ido ocupando un mayor espacio en el discurso, sobre todo a partir del ascenso del neoliberalismo contra el cual la Compañía de Jesús, y en especial los jesuitas de América Latina, se han pronunciado en varios documentos (CPAL, 2005). La opción por los pobres es parte del discurso; al mismo tiempo, hay cierta lucidez sobre las dificultades de vivir esos ideales por un alumnado proveniente de las clases media alta y alta (UIA, 1993, p. 11). Los planteamientos de los documentos fundantes que explican lo que se desearía que fuesen las universidades jesuitas, se han resumido en la idea de "formar hombres y mujeres para los demás", actores sociales que incidan en el desarrollo comunitario y humano de la región.

Uno de los principios de la actividad cultural de la Universidad señalada en el "Ideario" es: "El sentido profundo y operante de justicia social que tiende al desarrollo integral de las comunidades humanas, en especial de los sectores menos favorecidos" (UIA, 1998).

En esos años se puso en práctica la llamada "pedagogía Ignaciana", que es un intento de elaborar un marco filosófico-educativo específicamente ignaciano. La pedagogía pretende desprenderse de los ejercicios espirituales de San Ignacio, aunque no hay que perder de vista que se trata de registros distintos. Las cinco etapas o pasos del paradigma pedagógico ignaciano (1993) son:

- Situar la realidad en su contexto.
- Experimentar vivencialmente.
- Reflexionar sobre esa experiencia.
- Actuar consecuentemente.
- Evaluar la acción y el proceso seguido.

A la pedagogía ignaciana se añadieron otras formas de impregnar las instituciones de educación superior del espíritu ignaciano. Sin embargo, hay indicios de que estos esfuerzos están corriendo el riesgo de convertirse, no tanto en una propuesta de anclaje espiritual, sino en una ideología institucional que puede llegar a obstaculizar el pluralismo y el ecumenismo que se afirma en algunos documentos y que es indispensable para un diálogo real entre fe y cultura, y para un sano debate de posturas científicas y filosóficas, y también pedagógicas y teológicas.

Para cumplir con la finalidad de redimensionar humana, social y espiritualmente la profesión, la UIA-Puebla incluyó en su organigrama oficinas como la Dirección de Integración Universitaria, el Centro de Reflexión y Promoción Social, y el Centro de Pastoral.

La epistemología generada por la sinergia entre la ONG y la comunidad indígena

A lo largo de los años, el equipo de profesionales del Prade, con el contacto con los miembros de la población indígena, se fue convirtiendo en una comunidad multilocalizada e interétnica que fue aprendiendo a sobrevivir y a celebrar, a ser jornadas y albergue. El proceso descrito de relaciones interculturales y supervivencia digna (Sánchez y Almeida, 2005) generó una epistemología a partir de la praxis.

El proceso de San Miguel ha sido una especie no ya de investigación-acción o de investigación participativa, sino de investigación-vida. De él se desprende una forma de crear conocimiento que se caracteriza por los rasgos siguientes (Sánchez y Almeida, 1991):

- Convencer a partir de una relación humana simétrica. Ésa fue una de las intencionalidades de entrada al inicio de la experiencia: establecer vínculos de acompañamiento recíproco a través de una inserción y una presencia prolongada de la ONG en la región para ir aprendiendo juntos a enfrentar los desafíos sociales en la vida cotidiana.
- Conocer al transformar la realidad. La realización del empedrado de las calles de la comunidad a raíz de la nevada de navidad de 1989, que quemó todos los cafetales, fue una ocasión de aprendizaje de estrategias para enfrentar desastres.
- Conocer desde “abajo” y desde “adentro”. La creación del movimiento de derechos humanos de la región de Cuetzalan fue la consecuencia de la necesidad de enfrentar los abusos de las diferentes autoridades al interior de las comunidades de la zona, en particular hacia los pobladores más vulnerables.
- Conocer un vínculo con el “arriba” y el “afuera”. Desde 1978, surgió en la “comunidad célula” (el núcleo promotor de la experiencia, constituido por líderes de la comunidad y miembros del Prade) la conciencia de la necesidad de instalar un centro de investigación en la región a fin de impulsar la formación de investi-

gadores locales, conocer la propia realidad, y crear un referente local capaz de relacionarse con otras experiencias de promoción popular y con académicos de universidades. En 1982 se colaboró en la fundación de Praxis, AC, red de ONG interesadas en la formación de promotores y el intercambio de experiencias. Se establecieron vínculos con la BUAP y la UNAM.

LOS APORTES DE LA ONG Y EL SUJ A LA CONSTRUCCIÓN DE LOS DESAFÍOS SOCIALES DE LA UIA-PUEBLA

La construcción de los desafíos sociales de la UIA-Puebla

Entre 1992 y 1998 se fueron dando en la Universidad una serie de procesos que llevaron a preocuparse más por enfrentar la realidad social del entorno regional y el nacional. Se organizaron una serie de actividades denominadas Universidad y Cultura de la Modernidad, que planteaban ya líneas de reflexión social y acciones coyunturales de vinculación con el medio rural y el obrero-popular. El rector de la Universidad (Rugarcía, 1995), en su informe de 1995, convocó a la comunidad universitaria a “reinventar la Universidad”. Se establecieron líneas prioritarias institucionales en las que el eje era la justicia social (UIA-GC, 1995). En la llamada entonces Área de Integración los temas cardinales orientados a dar una formación integral al estudiante se fueron modificando hasta formularse a manera de ejes problematizadores de la realidad personal y social (López Calva, 1997). En el Centro de Reflexión y Promoción Social se plantearon, en 1994, cinco desafíos, algunos de los cuales se trabajaron en los seminarios de servicio social (Sánchez, 1995).

En todo este proceso fue emergiendo poco a poco la inquietud de que entre la filosofía educativa y los planes de estudio no mediaba un marco sociohistórico. Esta deficiencia se constató de manera más explícita en un seminario institucional en la primavera de 1994 (Sánchez, 1995). El análisis del “inconsciente de los planes de estudio” y de otros procesos universitarios llevaron a visualizar una realidad: la filosofía educativa y el currículo de las carreras iban con frecuencia en dirección paralela o a veces opuesta; entre el perfil deseado del egresado y las materias impartidas no había concordancia, y todo ello independientemente de la calidad de los profesores. Por otra parte, la deficiente articulación entre los departamentos —de los que dependen las materias propias de la profesión— y los centros —de los que han dependido otros aspectos de la formación del estudiante— se debía, en parte, a la carencia de ese trasfondo sociohistórico que redimensionara la totalidad del currículo.

Estas reflexiones llevaron a directivos y personal académico de la Universidad a plantear la necesidad de que el enfoque problematizador puesto en práctica en el Área de Integración, se aplicara también al conjunto de las carreras, y no sólo como un método didáctico, sino a partir de un enfoque sociológico.

La formulación de los desafíos se fue dando en términos de tendencias opuestas, ejes problemáticos y tensiones que hay que articular para tener un impacto benéfico en la construcción de la sociedad. Los desafíos son un enfoque, una problematización y entrañan una opción valoral (Sánchez y Salinas, 2001).

El aporte epistemológico de la ONG fue un elemento —entre otras aportaciones provenientes de diferentes entidades internas y externas a la Universidad— que enriqueció los planteamientos y procesos de la Universidad Iberoamericana Golfo Centro, en lo que concierne a la construcción de los desafíos y el desarrollo de algunos programas, como los ya mencionados.

Intentamos a continuación articular algunos puntos de contacto entre ambas epistemologías, o entre la de la ONG y la filosofía de la Universidad.

a) La relación humana simétrica/ser hombres y mujeres capaces para los demás

Se trata de construir conocimiento a partir del intento de establecer relaciones simétricas que enfrenten las inevitables y ubicuas asimetrías, tanto al interior de la Universidad como entre ésta y la realidad social; de articular el saber académico de la Universidad con el saber popular del medio rural y urbano marginado; el saber académico de maestros y directivos con el saber menos elaborado de los estudiantes. Al articular los planes de estudios a partir de ejes problematizadores, lo que en el fondo se busca es “enfaticar la práctica, como punto de partida y de llegada del conocimiento” (Sévigny, 1997, p. 139), pero de un conocimiento construido con rigurosidad y socialmente relevante.

b) Conocer al transformar la realidad/contextualizar, experimentar, reflexionar

Se ha reprochado, por una parte, al neopositivismo el percibir al hombre como un humanoide preprogramado, un actor pasivo a merced de la hidráulica social. Se ha reclamado al neomarxismo el concebir al hombre como un ser pasivo portador de fuerzas sociales (Archer, 1990) y se sospecha del posmodernismo por estar trazando el perfil del hombre como un espectador escéptico de la historia. Por el otro, la relación entre actor y estructura, la génesis de las estructuras y el carácter más o menos determinante de las estructuras sociales han sido temas centrales para la sociología.

En el proceso desarrollado en la Universidad se ha apostado a un actor social capaz de transformar, aunque sea mínimamente, las estructuras y la cultura. Conocer al transformar la realidad significa desear contradecir la realidad tal y como se presenta ahora para engendrar un nicho material y social más habitable. Conocer no para, ni después de, sino al transformar la realidad. Los desafíos planteados en la Universidad se han orientado a enfrentar un problema, desde la manera más cercana y vivencial posible, construyendo desde ahí preguntas relevantes. Es obvio que el proceso en la Sierra Norte se anclaba de modo mucho más intenso en la transformación de la realidad y producía desde ahí conocimiento. En la Universidad, la contextualización y vivencia que propone el paradigma educativo ignaciano tiene que articular con mayor especificidad la teoría y la acción.

Si el esfuerzo es conocer al transformar la realidad, es obvio que a pesar de las dificultades concretas y cotidianas, teoría y práctica están en constante interacción, y que la intervención va de la mano con la reflexión (Sévigny, 1997, p. 142).

c) Conocer desde abajo y desde adentro “el sentido profundo y operante de justicia social que tiende al desarrollo integral de las comunidades humanas, en especial de los sectores menos favorecidos”

Si en el caso de la experiencia de la comunidad indígena, la ubicación de los investigadores-actores era al interior de la población excluida del proceso selectivo y polarizador de la “globalización”, en la Universidad y su entorno, la inquietud de los investigadores y docentes es vincular a quienes “participan” en mayor o menor grado de los beneficios de dicha “globalización” con los “excluidos” ya no sólo de esos beneficios, sino incluso de las redes de producción (Touraine, 1989).

d) Conocer con vínculos con el “arriba” y el “afuera”/reflexionar sobre la experiencia

Si la inteligencia humana abarca mucho más que la razón instrumental; si el conocimiento del hombre y la sociedad exige poner en juego la totalidad de la inteligencia: razón, intuición, percepción, sensación, como diría Akiwowo (1989), la construcción del conocimiento adquiere una especial calidad cuanto más profundamente vincula al sujeto con la realidad por conocer. Sin embargo, es indudable que desde ahí hay que buscar los distanciamientos que den la perspectiva necesaria para que inmersión y distanciación permitan contrastar los hallazgos y la elaboración de un conocimiento serio y pertinente.

La búsqueda de un marco sociohistórico para los desafíos de la UIA-Puebla

Cada formulación en las diferentes instancias de la UIA-Puebla contenía de manera subyacente un enfoque teórico poco o nada explicado. Como parte de este proceso, se vio la necesidad de fundamentar de manera más sistemática los desafíos y su articulación. Esto dio origen al “Miércoles interdisciplinar” durante 1997, que se impuso esa tarea. Se trató de una investigación o, mejor dicho, de una reflexión sistemática a partir de las acciones que desde varios años atrás la Universidad había ido llevando a cabo.

En ese “Miércoles interdisciplinar”, un grupo de 20 académicos empezó a perfilar ese trasfondo teórico para fundamentar y reformular los desafíos. A partir de febrero de 1997, se tuvieron 18 sesiones de tres horas cada una. Cada participante se hizo responsable de una sesión y distribuyó previamente algunas lecturas sobre el tema. El día de la sesión, el responsable hacía una presentación de treinta a cuarenta y cinco minutos sobre el tema en cuestión y en seguida se efectuaba la discusión. Las sesiones continuaron en el otoño de 1998.

El núcleo de la búsqueda de este grupo de reflexión parte de una de las preocupaciones centrales que aparecen en el “Ideario” (UIA, 1998): “La Universidad Iberoamericana quiere servir a México colaborando en la promoción de cambios de acuerdo con la justicia social”. Ésta se formuló de la siguiente manera: ¿cómo se puede relacionar la construcción de una sociedad incluyente y plural con la Universidad?

¿Es posible soñar con un proyecto de nación incluyente y plural en el ámbito de una “globalización” polarizadora y excluyente, orientada a la homogeneización/fragmentación cultural y que ha minado la capacidad cohesionadora de la nación?

¿Es posible que una universidad privada y, por tanto, vinculada a sectores que perciben más los beneficios que la exclusión de dicha mundialización, ubicada en un país subordinado e inmerso en una grave crisis, pueda comprometerse en la búsqueda de otro proyecto de nación?

¿No es falta de realismo que una universidad con un sistema educativo caracterizado por una lógica propia y autorreferencial que no es la de cambiar la sociedad, se proponga impactar en esa transformación?

¿Qué conciencia se tiene del código interno de la UIA-Puebla que tal vez recitla, más de lo que creemos, el discurso valoral?

¿Cuáles son los espacios de libertad y, por tanto, de opciones éticas en esta universidad y en cualquier otra?

¿Qué se puede hacer con este tipo de universidad? ¿Se trata de modificarla o de transformar sus relaciones con el entorno social? ¿Qué tipo de universidad para qué tipo de sociedad?

La filosofía educativa, el "Ideario" y otros documentos animadores de la UIA proponen que la Universidad favorezca una formación integral de inspiración cristiana. ¿Qué significa eso en el contexto humano-social actual para el desarrollo humano y comunitario? ¿Qué significa eso en el contexto del cristianismo actual? ¿De qué manera se debe insertar la Universidad en el entorno social y eclesial para que esa clase de formación ocurra? ¿Qué posibilidades, límites y riesgos existen?

Esta es una reflexión de suma importancia, que se ha continuado posteriormente en diversas áreas, pero ya no de forma institucional.

Con frecuencia se ha acusado al ambiente externo de neutralizar la formación social de los alumnos. Se piensa que hay que tener cuidado en la contratación de profesores. Se ha reforzado el discurso religioso y moral, individual y social. Se buscan métodos de "formar a los estudiantes en valores", pero no se ha hecho un análisis de tipo sociológico que permita visualizar a la institución en su inserción en el contexto social y el impacto que ello tiene en la formación de los estudiantes.

La falta de lucidez sobre esa dinámica y finalmente sobre la ubicación sociológica de la Universidad, hacen que no se perciba en qué medida la cultura universitaria, propiciada por la misma institución, "recicla" el discurso valoral. Efectivamente, y acercándonos a la perspectiva de Torres Nafarrate (1977), la Universidad tiene un código propio que se desconoce y al confrontar sus ideales con sus resultados queda en permanente déficit. Sin duda, el asunto es muy complejo y exige una gran creatividad para enfrentarlo sin correr riesgos innecesarios.

CONCLUSIONES

Este texto tuvo como intención primera hacer una descripción de la experiencia comunitaria de la región de San Miguel Tzinacapan en la Sierra Norte de Puebla y de las acciones realizadas en conjunto, entre miembros de esa experiencia, integrados como académicos a la Universidad, y otros miembros importantes de su cuerpo académico. El propósito ha sido propulsar en mayor grado la apertura y la presencia de los académicos en el entorno poblano y, de acuerdo con las propuestas institucionales más recientes, en toda la región mesoamericana.

El problema de fondo es ético: la búsqueda de la justicia social a través de la educación, pero subyace a éste, desde nuestro punto de vista, y tomando en cuenta la realidad mexicana, el tema de la interculturalidad. Desde esta perspectiva, ofrecemos las siguientes conclusiones:

a) La experiencia de Tzinacapan hace reflexionar sobre la manera de abordar la interculturalidad en medio de realidades asimétricas: se requiere una formación para el trabajo comunitario. Una formación profesional desde la Universidad, teórica y práctica, para tratar las variadas asimetrías de cultura, educación, formas de subsistencia, manejo de poder y visiones del mundo.

b) La filosofía educativa del SUJ orienta de manera insistente la acción académica hacia la promoción de la justicia social y la solidaridad. Esto implica la modificación de muchos aspectos de la gestión universitaria, como señala con acierto Luis Felipe Gómez López (2005, pp. 80-83): ¿cuál es la cultura real en la institución?, ¿se perfila a satisfacer los requisitos del mercado o a la búsqueda de la transformación social? y ¿cuál es su forma de relación con el entorno?

c) La UIA-Puebla ha logrado aperturas apreciables en relación con su entorno real, como la experiencia de Tzinacapan, y otras a través de prácticas profesionales y variadas formas de servicio social.

d) La elaboración de los desafíos sociales y del marco sociohistórico de la Universidad fueron dos productos de una combinación de experiencias de interculturalidad, entre profesionales urbanos y campesinos indígenas, entre académicos y pobladores rurales, y entre miembros de ONG y universitarios.

e) Para enfrentar los retos que este incipiente siglo XXI plantea a la educación superior (Inayatullah y Gridley, 2003), la filosofía educativa del SUJ ofrece una plataforma rica de promesas a condición de que logre aterrizar sus propuestas para la justicia social y la solidaridad en una buena formación para la interculturalidad. Esto implicará: formación profesional más consciente y adaptada al contexto intercultural; capacitación en habilidades teóricas y metodológicas para ello; y compromiso social de los profesionales frente a su realidad social (Quintal de Freitas, 2007, pp. 169-173).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akiwowo, A. (1989). Building National Sociological Tradition in an African Subregion. En Genov, N. *National Traditions in Sociology*. Londres y Averbly Hills: Sage Studies in International Sociology.
- Archer, M. (1990). Sociology for one World: Unity and Diversity. Ponencia presentada en el XII Congreso Mundial de Sociología. Madrid, 9-13 de julio.
- CPAL(2005). Proyecto Educativo Común de la Compañía de Jesús en América Latina. Florianópolis, Brasil, 11ª asamblea, 7 de abril.
- Delegados de Educación de la Compañía de Jesús (1993). Pedagogía ignaciana para América Latina. Aportes para su implementación. XVI Reunión Regional Anual celebrada en Cali, Colombia, junio.
- Gómez López, L. F. (2005). Filosofía institucional, teorías implícitas de los docentes y práctica educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 35 (1-2), 35-88.
- Inayatullah, S. y Gridley, J. (comps.) (2003). *La universidad en transformación*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- López Calva, M. (1997). *Buscando nuevos cómo para un mismo por qué*. Revisión curricular del Área de Integración. Puebla: UIA GC.
- Quintanal de Freitas, M. de F. (2007). Desafíos no cotidiano das práticas de interveão psicossocial: Reflexões a partir da Psicologia Social Comunitaria. En Flores Osorio, J. M. (comp.). *Psicología, globalización y desarrollo en América Latina*. Cuernavaca: Editorial Latinoamericana, pp. 163-188.
- Rugarcía, A. (1995). *Informe del Rector 1994-1995*. Puebla: UIA-GC.
- SánchezD. de R., J. y Salinas, J. R. (2001). *La organización de los departamentos académicos en la UIA-GC*. Puebla: UIA-GC.
- Sánchez, M. E. y Almeida, E. (1991). La relación humana simétrica. Fuente de acción y de conocimiento. En *Cuadernos II. Seminario de Sociopsicoanálisis*. México, DF: Instituto Mexicano de Psicoanálisis, AC.
- Sánchez, M. E. (1995). La UIA frente a los desafíos sociales y el currículum compartido. *Atajo*47, 18-20.
- Sánchez, M. E. y Almeida, E. (2005). *Las veredas de la incertidumbre. Relaciones interculturales y supervivencia digna*. Puebla: UIA-Puebla/UASLP/UAS/UJAT/UV/COLPUE/ELPAC/CNEIP.
- Sévigny, R. (1997). The Clinical Approach in the Social Sciences. *Internacional Sociology*, 12 (2), 135-150.
- Torres Nafarrate, J. (1997). *Reflexión sobre la universidad*. México, DF: UIA.

- Touraine, A. (1989). Los problemas de una sociología propia en América Latina. *Revista Mexicana de Sociología*, 51 (3), 3-22.
- UIA-GC (1995). Documento de Trabajo No. 1: *Algunos elementos del proyecto universitario de la UIA-GC*. Puebla.
- UIA (1998). *Ideario de la Universidad Iberoamericana*. México, DF.
- UIA (1993). *La misión y prospectiva de la Universidad Iberoamericana*. México, DF.
- UIA (2004^a). *Misión del sistema educativo UIA*. Puebla.
- UIA (2004^b). *Filosofía educativa de la Universidad Iberoamericana*. México, DF.